

SEÇÃO TEMÁTICA:
SANDRA MARA CORAZZA: UMA VIDA...



Poéticas Pedagógicas (Por uma Docência em *Escrileitura*)

Marcos da Rocha Oliveira¹

¹Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba/PR – Brasil

RESUMO – Poéticas Pedagógicas (Por uma Docência em *Escrileitura*). O texto assume seu caráter investigativo na tradição de estudos sobre os atos de criação em pedagogia. Para tanto, engendra-se aspectos da obra de Roland Barthes para partilhar a perspectiva de uma necessidade de afirmação da docência composta na palavra poética – aquela que transmite um saber como complemento de *escritura* e nunca como o termo de uma ambiguidade do mundo. Afastando-se, portanto, da lei do significado, avoca-se, aqui, o direito da prática de uma poética pedagógica específica: a de escrever na linhagem das mutações de escrita operadas por Sandra Corazza sob a marca da palavra-valise *escrileitura*.

Palavras-chave: **Aula. Docência. Escrileitura. Roland Barthes. Sandra Mara Corazza.**

ABSTRACT – Pedagogical Poetics (Towards Teaching in *Writreading*). This text assumes an investigative role within the tradition of studies on the acts of creation in teaching. To this end, it has engendered aspects of the works of Roland Barthes to share the viewpoint of the need to uphold teaching composed of the poetic word – one which conveys knowledge as a complement to writing and never as a term of an ambiguity of the world. Thus, moving away from the law of meaning, it here claims the right to practice a specific pedagogical poetics: that of writing in the lineage of writing mutations operated by Sandra Corazza under the portmanteau writreading.

Keywords: **Class. Teaching. Writreading. Roland Barthes. Sandra Mara Corazza.**

Ode Pedagógica, A Cena da Aula

Traça um semicírculo de não sei que emoção
No silêncio comovido da minh'alma... (Pessoa, 1944, p. 162).

Ouve a Terra, escuta-A.
A Natureza à vontade só sabe rir e cantar! (Negreiros,
1986, p. 64).

O título do texto que apresentamos busca evidenciar a concretude de sua prática. Tratar-se-ia, portanto, do testemunho de certas *poéticas pedagógicas* durante o percurso *por uma docência em escreitura*.

A aventura textual, o repertório de textos e citações, a seleção de fragmentos, o trabalho da palavra que se seguirá busca perfazer, apenas, o exercício de um “direito à poética na sala de aula”, composto de “sonhos de tinta” (Corazza, 2019a, p. 1).

O percurso que propomos parte da configuração de uma *tradição pedagógica* e sua isomórfica *linhagem poética*, situando perspectivamente a nossa prática teórica. Em tal altura, enfatizaremos aquelas palavras da docência que nos foram legadas por maneirismos da transmissão, invenções didáticas, “amores múltiplos” e “felicidade vertiginosa” (Corazza, 2010, p. 8).

Em seguida, contornaremos outras *poéticas pedagógicas* via *arredores de escreitura*. Será o momento de evidenciarmos a composição de certas poéticas pedagógicas que traçam a zona de criação da noção de *escreitura* por parte de Sandra Mara Corazza – e o modo como nela nos instalamos. Mostraremos como a *palavra* perfaz a sina de um gesto pedagógico, assinando certa poética e tendendo a certa variação didática (a aula como espaço-tempo de *variações* de uma palavra plural).

Em *Por uma docência em escreitura* testemunharemos (*oxalá!*) pelos devires *escreituras* nos poemas pedagógicos por vir (Corazza, 2021). A altura textual remeterá à concretude da montagem que intitula nosso texto – ao escrevermos entre parênteses (por uma docência em escreitura), suspendemos o sentido da frase (título), entregando (ao menos) duas camadas iniciais ao leitor: a defesa/elogio de uma docência em *escreitura* (ode, manifesto) e a travessia/poema “por uma” docência em *escreitura* (cena, canto).

*

– *E se tivéssemos que lecionar com uma só palavra?*

Tradição Pedagógica e Linhagem Poética

Mas o que sinto escrevo. Cumpro a sina.
Inauguro linhagens, fundo reinos (Prado, 1979, p. 9).

Por isso, arrisca tudo a cada vez (Corazza, 2010, p. 174).

Com um Rigor Inegociável diante das Palavras

“[...] aquele que trabalha sua palavra” (Barthes, 2003a, p. 33), que assim sejamos apontados na rua. Para tanto, seria preciso afirmarmos algo como: gostaríamos que o texto que aqui escrevemos fosse tomado como se dito por uma personagem de um poema pedagógico (ficção admitida enquanto vontade: docência e escrita enquanto sina). O jogo, é claro, é com “Tudo isto dever ser considerado como dito por uma personagem de romance”, a frase-guia de Roland Barthes (2003b, p. 11), a advertência de que com ele estaremos ao lado de uma palavra desviada “segundo a necessidade de uma irredutível pluralidade” (Blanchot, 2003, p. 139). Ao escrever sobre suas práticas de linguagem, o que é o mesmo que escrever sobre sua vida (sobre sua vida de professor, sobre sua vida de escritor), Barthes fornece a primeira nota (traço do corpo¹) para a tradição que aqui queremos delinear. Trata-se de uma linhagem didática sob a marca da palavra escritura como uma qualidade da linguagem (Barthes, 1999, p. 252) entre o silêncio (de *Ode Marítima*) e o canto (de *A Cena do Ódio*).

Antes de seguirmos, guardemos uma pequena lista de paragens: “como se”, poema pedagógico, escritura.

A expressão “como se” em Roland Barthes remete a uma decisão ativa: agir e instalar-se em uma zona de exploração do presente. No caso específico das precisões feitas por Barthes na aula do dia 16 de dezembro de 1978, do curso *La préparation du roman*, a ação cotidiana a ser reiterada por ele seria, não o compromisso em escrever um Romance, mas agir como se “fosse fazer um” (2005, p. 41). No nosso caso, tomando o “como se” enquanto expressão de um método, ler como se pertencêssemos a certa tradição didático-inventiva e escrever a existência de tal linhagem como se admitida (sem disputas) no discurso educacional contemporâneo, fornece-nos a possibilidade de experimentar a escrita e a leitura² de textos pedagógicos em um campo privilegiado do ínfimo cotidiano – nosso caderno de escrituras (Costa, 2022). Ainda com Barthes, poderíamos pensar tal campo (o da pesquisa desejada) como o espaço de instalação da figura do Amador – aquele que se “[...] instala graciosamente (por nada) no significante: na matéria imediatamente definitiva”, e cuja prática “[...] não comporta nenhum *rubato* (esse roubo do objeto em proveito do atributo)” (Barthes, 2003b, p. 65) – e sua correspondente delimitação tópica em uma fantasia de escritura (Corazza, 2010), por si só produtora de intervenções no aparato discursivo hegemônico (visto que o *querer-escrever* – o desejo investido na palavra plural – já é uma narrativa: um modo de dizer: amo e sigo amando: a docência, a palavra, a aula...).

Em Aula: como se Escritores em um Poema Pedagógico

Um instante, permaneçamos aqui: Éric Marty, quando da publicação dos cursos de Barthes, em uma nota preliminar (ver Barthes, 2005), tratará a *cena da aula* como o princípio organizador de cada uma das publicações, de tal modo que teríamos a aula como a matéria de-

finitiva que fornece o ritmo da leitura ao texto barthesiano de desejo. Os textos dos cursos no *Collège de France*, portanto, seriam a narrativa ou poema-instalação de Barthes (professor, escritor: Amador) em uma zona: a da fantasia de escritura³ de um poema pedagógico (e não propriamente de um romance de formação, *Bildungsroman*, pois o que se deslinda não é a transformação de um sujeito e sim um estilo de uma lição de estilo) – o *querer-escrever* vinculado ao “como se”.

Cá nos encontramos: sou Professor, escrevo

Em tal cenário de aula, dessarte, conjugam-se as operações de leitura e de escrita e, com isso, dispomos em cena a *palavra em desvio* (matéria imediatamente definitiva), na qual apropriamo-nos daquilo que nos estranha ou nos é alheio (que nos subtrai das narrativas docentes heroicizantes), mas tendo por princípio paradoxal de atração poética nossas *afinidades eletivas*, nosso modo de *amar a lição* – pois o Amador é “[...] aquele que pratica [...] sem espírito de maestria ou de competição” (Barthes, 2003b, p. 65), e que, só assim, partilha uma nova “ordem do saber, na qual o produto não é distinto da produção” (Barthes, 2005, p. 17). A nota para uma certa tradição do uso e do emprego de palavras, *à nossa maneira*, portanto, participa de um gesto eminentemente *rebelionário* (e amoroso): nossa relação com a tradição pedagógica é antes *musical* do que *museológica* (Campos, 2006), uma tradição de *ruptura e invenção* (Paz, s/d), um *canti al scrilettore* (Corazza, 2008). O mote do motim, à vista disso, é aquele que Corazza (2013) tomará de Haroldo de Campos (2013) e fará ressoar pelo uso da *tradução* enquanto reoperação da cultura, como recriação da tradição por intermédio do assalto da palavra como signo da *escrileitura* (e não como alento da passividade de um leitor diante do peso das sentenças de uma estirpe de escritores, não como revisionismo de identificação ao séquito da pesquisa educacional consagrada, não como discursividade aspirante à volapuque).

Do romance (fantasia de escritura barthesiana) ao *poema pedagógico* temos um duplo: *Barthes-Corazza*. Com tal ambiguidade deslocamos as palavras investidas de desejo (aula, currículo, didática, docência, *escrileitura*, pedagogia, poética, etc.) por uma tradição específica – a de docentes que incorporam o direito à poética em aula e vivem a docência como trabalho eminentemente poético (Corazza, 2019a; Aquino; Corazza; Adó, 2018). Por isso, preferiríamos tão somente não nomeá-la por pensamento ou filosofias da diferença em educação, para os fins do texto que apresentamos; embora tais coordenadas sejam honestas para com o nosso esforço, sustentaremos que apenas pesquisamos (lemos interessadamente) porque *leccionamos* e *escrevemos*⁴. Apenas lecionamos, apenas escrevemos: trabalho cotidiano, nenhuma concessão abstracionista, nenhuma alegria entorpecida, nenhum regozijo distintivo-acumulativo. Apenas um combate contra a plena luz da opulência salvacionista e as interpelações da positividade da palavra banal contemporânea. Uma docência-menos (Costa; Oliveira, 2021a).

É pela força das palavras que nos chegam os textos

A tradição que evocamos (consagramos), de tal sorte, é praticada e deixa seus rastros nas palavras de estudos que tratam a pedagogia como *atividade de criação de didáticas que se atualizam em currículos* (Oliveira, 2014) e como *conjunto de didáticas inventivas* (Corazza, 2012), sendo, enfim, na docência que vislumbramos os *atos de criação de currículo e de didáticas* (Corazza, 2019b), cuja *artistagem* não é mera aplicação dos procedimentos de outras artes (da literatura, da pintura, da música, etc.), “[...] mas de uma ordem outra que não se pode precisar, apenas pressentir” (Aquino; Corazza; Adó, 2018, p. 3). De tal modo, nossa *linhagem docente* afirma-se como deliberadamente inventariada (atraídas pela invenção) nas palavras, nas aulas, nos textos pedagógicos, nas lições de professoras e professores que escrevem e fazem *querer-escrever*, cotidianamente, com a honestidade de seus esforços.

Aliamo-nos para “[...] escrever-e-ler com olhos livres e mãos cíclópicas” (Corazza, 2008, p. 28) e não para reproduzir que “[...] é preciso ter mãos pálidas/ e anunciar o FIM DO MUNDO” (Andrade, 2012, p. 11). A linha que traçamos não conforma uma doutrina empregada, uma hipótese explicada e tão menos uma revisão de pares. A linhagem se faz por aliança à palavra – não por parentalidade, não por dever científico, não pela partilha instrumental do saber, não pela ânsia de escrever e ler no âmbito do verdadeiro, não em direção ao “[...] texto litânico em que não se pode mudar uma palavra” (Barthes, 2003b, p. 166). Adélia Prado, Almada Negreiros, Fernando Pessoa, por exemplo, são escritos (*leccionados*) por nós enquanto pedagogos exemplares. A biblioteca anexa à nossa *sala de aula* é composta por nosso erro deliberado de leitura, ensina-nos o *epistemólogo* Ricardo Piglia (2006), e é dela que carregamos palavras para dispormos em aula. Por certo *dever tradutório* do ofício (Corazza, 2013), também tratamos por *poemas pedagógicos* textos que testemunham a criação em Arte, em Ciência, em Filosofia (Deleuze; Guattari, 1997), mas, tais matérias se prestam à circularem em aula por terem sido selecionadas pela “ideia de fragmento como ocorrência”, indicando que “[...] a forma pela qual o pensamento vai ao encontro do que busca está ligada, muitas vezes, ao ensino” (Blanchot, 2001, p. 30), às maneiras de saber implicadas em cada modo de dispor a palavra em aula. De outra forma, como o próprio Blanchot (pedagogo-enigma, escritor de uma lição a caminho) poderia ter dito em uma sala de aula antes de nossa chegada (e se lá ele houvesse permanecido à nossa espera, leve⁵): “A relação mestre-discípulo é a própria relação da palavra, quando nela o incomensurável se faz medida e a irrelação, relação” (Blanchot, 2001, p. 33).

É por golpes de palavras que pensamos em aula

Por isso, assumamos o risco da aliança ao tomar como nosso o gesto de uma rigorosa responsabilidade alegre da docência, traço que caracteriza a obra de Sandra Corazza (Aquino; Carvalho; Zordan, 2022). Traço que se expressa na palavra inconformada (pois fora da confor-

midade da língua institucionalizada) *esrileitura*. A liberdade de traçar, portanto, desvincula a escrita e a leitura “do aparelho de Estado de que hoje faz parte” (Barthes, 2004, p. 54), encontrando na montagem de *escritura + leitura = esrileitura* a presença de um “devir-revolucionário” (Corazza, 2008, p. 28). Por isso, desde já, a nossa recusa em qualificar sob o registro de uma totalidade a obra corazziana, e o empenho (cuja discrição é constitutiva) de propor uma aventura semiológica por suas operações de linguagem.

A própria palavra *esrileitura*⁶ confunde os procedimentos de uma professora, de uma intelectual/pesquisadora e de uma escritora, bosquejando uma docência que leciona, por exemplo, um Roland Barthes prolongado pelo vacilo de suas palavras – um Barthes (2004) que, ao ser trabalhado pacientemente, passa “*a flutuar*” (Barthes, 2004, p. 411). Se a docência está em face da fala, como escreve Barthes para a revista *Tel Quel* em 1971 – “[...] chamemos escritor todo operador de linguagem que está do lado da escritura; entre os dois, o intelectual: aquele que imprime e publica a sua fala” (Barthes, 2004, p. 385) –, ela (a docência) ainda pode, por amor às palavras, por trabalhar nas palavras e pelas palavras, suspender os papéis de fala comumente praticados desde a pedagogia moderna, de tal modo que nunca sejamos em aula “[...] o ator de um julgamento, de uma sujeição, de uma intimidação, o procurador de uma Causa” (Barthes, 2004, p. 410). Ao desorientarmos as leis da fala (acrescentar, demarcar, contradizer), “os imperativos do saber, o prestígio do método, a crítica ideológica” (Barthes, 2004, p. 411), desapropriamos os códigos dos *lugares de fala* pela própria aproximação (da palavra) com a palavra (da escritura).

Barthes ensina no suspense da fala em flutuação. Blanchot leciona por escrever, não por falar. Corazza fala sua lição *em esrileitura*. São poéticas pedagógicas. A palavra-valise *esrileitura*, noção possibilitada pela *escritura* barthesiana, antecipa, então, a palavra poética que caracterizará a *disponibilidade* de *Barthes-Corazza* e que nos é legada como trabalho docente (Costa; Oliveira, 2021b) – o que é o mesmo que dizer: desejada e investida como tradição pedagógica e linhagem poética que leciona por ter “a escritura como valor” (Barthes, 2004, p. 409), átimo luminoso.

Poéticas Pedagógicas, Arredores de *Escrileitura*

Estamos em uma *zona* (região intensiva) de investigação poética, nos *arredores* (coordenada ambígua) da palavra-valise (corazziana) *esrileitura*.

A docência em esrileitura e os poemas pedagógicos

Começamos pela contação de uma ocorrência. Uma ocasião de *esrileitura* no âmbito do núcleo estruturante da Zona de Investigações Poéticas (ZIP)⁷, o caso de uma apropriação instigada pela palavra como signo *vazio* (o título como tendência, a palavra como incitação). *Poema Pedagógico* (*Pedagoguítcheskaia Poema*), escrito entre 1925 e 1935, por

Anton Makarenko (2012), fez-se uma leitura suspensa, inçada de sucessivos desvios, uma leitura *atópica* – que não é reativa, tática, literária, mas um “habitação em deriva” (Barthes, 2003b, p. 62) – traçada em sonhos de tinta.

Por certo, a menção digna de nota não é conceitual ou teórica e não configura um traço genealógico da noção corazziana de *escrileitura*. Mas, sua presença participa do vaticínio de Zavgubnarobraz: os pedagogos *sabotam tudo*. Todavia, é da *palavra* de Makarenko dada à leitura (em suspensão) que podemos dizê-lo pedagogo: a escrita de Makarenko fantasia um viver junto, cria um espaço não codificado para a lição, em que o *ensino* não cessa de ser adiado, posto a pairar. Quiçá, possamos tomar as palavras como uma *lição de sabotagem* e desdizer a teleologia epilógica que fez Makarenko recuar (sair do poema pedagógico e reconduzir a palavra ao local de fala doutrinária) e desejar (para nossa tristeza) que “[...] muito breve deixarão de escrever entre nós ‘poemas pedagógicos’, para escrever um livro simples e direto: ‘Método de uma Educação Comunista’” (Makarenko, 2012, p. 644).

Sobrestemos a contação. Vemos o livro enquanto objeto; sondamos o seu peso como traço da fantasia de um passado que nos é legado. Somos incitados pelo seu título (*palavra-corpo*): Poema Pedagógico. Tomamos ele em *escrileitura*. O volume passa a compor a imagem, o cenário de nossa *fantasia de escritura*: não se trata de aderirmos ao seu conteúdo, apenas de torná-lo um traço de nosso gesto docente. E assim seguimos: instalados em nossas poéticas pedagógicas e subtraídos (distraídos) de manuais *simples e diretos*, apaziguadores da linguagem.

A Docência em Escrileitura, a Poética e a Pedagogia

Em *escrileitura*, zona por nós redita em infinitas formas, buscamos a precisão necessária. O nosso ambívio deveria ser o ponto de encontro e passagem, a ser expressa pelo signo de nossa trivialidade docente (o cotidiano, espaço privilegiado do desejo). Assim, a *docência em escrileitura* como uma forma de investigação poética é a nossa evidência comum, não comunicável sem certa temperatura da linguagem, não operatória sem a expressão de nossas afinidades eletivas. Então, qual a sina, a ação inescapável que nos faz passar a palavra pelas vias da *leitura*, da *escritura*, da *escrileitura*? A *pedagogia*, tartamudeamos. Ora, é a pedagogia enquanto criação de modos de se deslocar por uma zona de atração às palavras plurais e que já havia se mostrado em outras ocasiões – por exemplo, ao animar a didática da tradução criadora em Corazza (2012), ao *conduzir a travessia* (rastros de uma pedagogia do conceito) das três filhas do caos (a arte, a ciência, a filosofia) em *O que é a filosofia?* de Deleuze e Guattari (1997). A palavra *pedagogia* nos rastros da *escrileitura*.

Mas, *poética*? Sim.

Pode-se chamar de ‘poético’ (sem julgamento de valor) todo discurso no qual a palavra conduz a ideia: se você ama as palavras a ponto de sucumbir a elas, você se retira da

lei do significado, da escrivência. [...] Meu próprio corpo (e não somente minhas ideias) pode ajustar-se às palavras, ser, de certo modo, criado por elas (Barthes, 2003b, p. 169).

A poética como o sumo da poesia que assina (se faz de) *pedagogia*, e que em tal gesto *ensina* um ocaso provisório da clareza instrumental da fala (a palavra, o suspense, o silêncio). Ao trivial nos apegamos, exploramos o *comum* do trabalho da palavra docente (lembramos Barthes e seu *como se*). Pois, que seja dito: à pedagogia estatizada o tino, o racional, é atinente, é pertinente, é naturalizável (ela devém palavras instrumentais e manuais – claros, diretos). À poesia, poesia. Como teoria e prática do poema (testemunho da condução da ideia pela palavra), “fulcro de cristal” (Campos, 2002, p. 26), “[...] a poesia é/ um acaso domado/ e abolido na *ocasião* do poema”, mas “um caso de/ ocaso provisório” (Campos, 2002, s/p, grifo nosso). “Método = caminho”, ensinamos Barthes (2005, p. 42), posto que as maneiras de trabalhar a palavra docente (sua fala, sua escrita), fazem variar os sentidos por certa poética pedagógica: o poema (se há) se faz em *ocasião de escreitura*, esparsa ao ermo uma lição – *Bildungsgedicht* – cume no termo ígneo *aula*.

A Docência e as Grandes Palavras

Roland Barthes reconhecerá em seu trabalho o emprego de “duas espécies de grandes palavras” (2003b, p. 143), das quais uma se caracterizaria por sua *moleza*. Tratar-se-iam daquelas palavras sobre as quais não investimos, e às quais recorreremos por sua aparente facilidade – o léxico de ênfase empresarial, crítico-emancipatória, “[...] tecnicista, humanista, marxista, construtivista, psicanalítica, crítica ou pós-crítica” (Corazza, 2019b, p. 3). Tais palavras *assentem*, propiciam que nos apropriemos de uma linguagem de pronto-reconhecimento, que nos associemos a um séquito do campo. São palavras endossadas por grandes discursos, por corpos associados por suas posturas pedagógicas débeis e que, por isso, poupam-nos o trabalho da ambiguidade precisa, da escrita com o *nosso* corpo (que é o trabalho da docência em *escreitura*, da criação de *lições*).

Há outra espécie de grandes palavras, nas quais podemos vislumbrar uma outra qualidade de linguagem. Elas são palavras *favoráveis*, que se tornam valor no “nível do corpo” (Barthes, 2003b, p. 146). Talvez, tais palavras seriam aquelas indiciárias de nossa poética pedagógica por se prestarem a um constante *remodelamento*, a uma *deriva* – “são palavras fluídas, flutuantes” (Barthes, 2003b, p. 147). Tais palavras não participam da “inutilidade parasitária” de todo o “revisonismo”; por isso, com elas “[...] perscrutamos os movimentos recentes de docência, os quais problematizam a especificidade do ato de criação dos professores, desde a perspectiva afirmativa da vontade de potência de educar” (Corazza, 2019a, p. 3). No âmbito das grandes palavras, as *palavras favoráveis* são passíveis de acompanharem a variação das lições em *escreitura*, visto serem “palavras cujo sentido é idioletal”, e que, portanto, performam as fantasias pedagógicas dos docentes, a sua li-

nhagem, o seu estilo de *lecionar*. Tais palavras (em Barthes: escritura, estilo, corpo), “afinal, são paqueradoras”: são palavras que “[...] seguem quem encontram: *imaginário*, em 1963, é apenas um termo vagamente bachelandiano [...]; mas em 1970 [...] passada inteiramente para o sentido lacaniano” (Barthes, 2003b, p. 143, grifo do autor).

A *escreitura* (nossa *palavra-corpo*) evocada como palavra poética (palavra da lição por excelência), conduz nosso corpo ao instante de sucumbência das ideias pedagógicas *moles*, ao passo que só nos resta *ajustar* nosso corpo a tal docência especulativa, paqueradora de palavras plurais. Assim, algo como a *formação docente* poderia vagar pela questão: quais são as *minhas* grandes palavras?

A Docência e o Saber como Complemento de Escritura

Uma das lições de nossa tradição pedagógica consiste na necessidade de escrevermos diante de uma biblioteca exemplar. Tomemos como critério a escritura em sua dimensão prática: tratar-se-ia de termos à mão aqueles textos que gostaríamos de ter escrito e, especialmente, aqueles que escrevem sobre o escrever tal como gostaríamos de viver a experiência da escrita. Uma biblioteca repleta de *palavras favoráveis*. *Galáxias*, de Haroldo de Campos (2004), seria um desses livros que participam de tal materialismo da linguagem, cuja lição é “[...] *acabar com a escritura para começar com a escritura para acabarcomeçar com a escritura*” e que insiste em nos advertir que “[...] *escrever sobre escrever é o futuro do escrever*” (Campos, 2004, s/p., formante inicial).

Em nossa biblioteca de textos interrompidos, fragmentários, cujas palavras são *cristais* (sonoros e imagéticos; cada qual um *poema pedagógico* em seu maior grau de concentração de sentidos), buscaríamos “complementos, precisões” que os fariam, de pronto, “livros de saber” (Barthes, 2003b, p. 176). Um *saber* como “teoria da palavra carnal” (Barthes, 2003b, p. 146), que expressa uma vontade de (*maneiras de*) vir a ser – semeada por textos de referência (exemplares pois *idioletizados*) para a nossa *tradição e linhagem* de *escreitores*. Todavia, as *precisões* (*complementos*) por nós perseguidas seriam da ordem de uma poética pedagógica, de um compromisso com o trabalho da palavra em nosso corpo, em nosso desejo, em nosso pensamento – e nunca da ordem da reiteração de lugares comuns ligados ao exercício do verdadeiro. Há nas palavras que carregam nossas docências uma *exuberância* do saber disposto a ser *consultado* (não consumido, instrumentalizado); e é na escrita que nos embrenhamos para que “[...] o saber seja mantido em seu lugar, como um *complemento de escritura*” (Barthes, 2003b, p. 176, grifo do autor).

A docência e a Escritura como Valor

É na potência dos arredores de um saber *para* uma lição poética que avaliamos um texto, um fragmento, enquanto um *gesto* escritural. Em *Escritores, intelectuais, professores*, Roland Barthes (2004) afirmará

que o “nosso valor é a escritura”, advertindo que não haveria aí qualquer possibilidade de misticismo do saber, de maldar ou condenar nossa prática discursiva (seja pela pecha de hermetismo, de esterilidade débil, de aristocracia da linguagem). Isso porque a escritura afasta o primado do significado como matéria de ensino (não há posse que regule o desejo pela palavra plural), consistindo em um gesto coletivo e impessoal de resistência aos discursos de interpelação à reiteração do presente (“falsas, escrevenças, rituais, protocolos, simbólicas sociais”). A escritura “[...] faz da linguagem algo de *atópico*: sem lugar; é essa dispersão, essa insituação” que a torna o “*campo materialista por excelência*” (Barthes, 2004, p. 409) a expressar-se em nossas aulas, em nossos textos.

Por uma Docência em *Escrileitura*

É a palavra como desvio (Blanchot, 2001, p. 56, grifo do autor).

[...] portanto, de certo modo, um gesto (Barthes, 2003a, p.36).

Escrileitura, palavra-plural: Os gestos da docência fazem de cada nome uma legião. Logo, a cada palavra experimentamos simultaneamente um revoar de linguagem e seu murmúrio próprio à sala de aula. Para Blanchot (2003), toda operação de fala performa uma intervenção que assimila enquanto constitutiva a ambiguidade e a indecisão que está em cada palavra. Em uma cena de aula, tal duplicidade essencial é o que permite que o exercício da docência assuma as regras de certa lógica *poética*, conferindo à aula o estatuto de uma zona de comunhão. O que se torna comum, então, é a disposição de encontrar em meio à toda algaravia azucrinada uma irredutível pluralidade – e não a mera redução de sentido, não a pretensa dialogicidade arrestada pelo bom entendimento crítico-emancipatório.

Escrileitura, palavra-ocasião: o nome próprio (a lição da professora Sandra, o texto de Barthes, o poema de Adélia,) que em aula demarca um gesto intensivo ou traça uma multiplicidade específica é a repercussão do *desvio* constitutivo das palavras que compartilhamos. Assim, o nome é pretexto à ocasião de *escrileitura*, nunca a marca de certa autoridade: aqui escrevemos Maurice Blanchot e poderíamos ler “[...] ser dois, [...] movimento do pensamento que se exclui necessariamente do ser um” (Blanchot, 2003, p. 139). Nossa aula carrega aquilo que Corazza (2008) delimita enquanto *fantasias* para escrever, ler e criticar um texto. De tal maneira investida, podemos afirmar que a aula, “[...] de maneira quase imperceptível, [...] é um estudo subversivo e falso” (Corazza, 2008, p. 20), pois falsifica a banalidade das lógicas de ordenamento do pensamento, perspectiva e inventa aquelas inflexões que são a variação do encanto que nos cabe. A *escrileitura*, ao dizer-se em aula, personifica o gesto da vontade de lecionar e convida: “Escreve sobre aquilo que o apaixonou, sobre as linhas mais desconcertantes, perturbadoras e enigmáticas de cada pensamento” (Corazza, 2008, p. 79).

Escrileitura, palavra-moralidade: o professor “[...] não tem uma moral, mas uma moralidade” (Barthes, 1990, p. 157). Em suas aulas

sempre encontramos certas perguntas: *o que representam os outros para mim? Como devo desejá-los? Como satisfazer seus desejos? Como viver entre eles?* Quando suas palavras enunciam um mundo sutil, aludido, soprado, composto por aquilo que seu corpo passa a repelir ou evocar, vislumbramos a assunção de uma docência enquanto *qualidade da linguagem* – “[...] que em nada depende das ciências da linguagem [...], pois, ao tornar-se qualidade, o que é promovido, na linguagem, é aquilo que não é dito, não é articulado pela linguagem” (Barthes, 1990, p. 252) – intensidade da lição de um puro silêncio, puro riso, puro canto. “No não-dito, vêm-se instalar o gozo, a ternura, a delicadeza, o contentamento, todos os valores do mais delicado Imaginário” (Barthes, 1990, p. 252).

Escrileitura, palavra-corpo: ao fazermos de uma autora de nossa linhagem uma *ocasião de escrileitura* em aula, elegemos para ela uma palavra de *evocação*. Não uma palavra-chave, não um conceito síntese, não uma noção que a represente, mas uma palavra que, de algum modo, “[...] instala-se em regiões de ser e de pensamento, que portam problemas que não se consegue formular” sozinho, e que “[...] por isso, pode revelar aspectos dos seres que estavam ocultos e abrir circuitos inéditos de pensamento” (Corazza, 2011, p. 56). Como um canto paralelo à *palavra-ocasião*, evoca-se constantemente a palavra que, em aula, presentifique a sua *poética pedagógica* com uma “[...] significação ardente, multiforme, inagarrável e como que sagrada”: tratar-se-ia, então, de uma *palavra-corpo* prometida à cena de dispersão e arrebatamento: *escrileitura* (evoquemos!) – “[...] ao mesmo tempo resto e suplemento, significante ocupando o lugar de todo significado” (Barthes, 2003b, p. 146).

Escrileitura, palavra-testemunho: “A Escrileitura é que nos compõe: cada qual tece o seu sonho” (Corazza, 2019b, p. 5).

Escrileitura, palavra-lição: o *querer-escrever* mobilizou o texto que oferecemos à leitura. Nosso intento nada mais seria que, talvez, vê-lo prometido a compor o repertório de novas pesquisas interessadas nos atos de criação docente. Performando uma linhagem poética e uma tradição pedagógica – “[...] o devir-revolucionário da salamandrina *escrileitura caudada*” (Corazza, 2008, p. 28) –, estivemos nos arredores do saber como um complemento da *escritura*: “cada palavra, todas as palavras” (Blanchot, 2001, p. 67). O duplo *Barthes-Corazza*, não somente nossa biblioteca, mas as palavras que conduzem nossa docência, pois é a *escritura* que dispara a *leitura* e a *lição*.

*

– *A escrileitura apenas, sem mistificação.*

Recebido em 10 de maio de 2022
Aprovado em 19 de julho de 2022

Notas

1 Precisoções, *corpo*: “[...] com Barthes por aí há inscrição no texto do próprio corpo do escritor então recebe meu *escrileitor* preferido todos os melhores afetos cujas *affections* aumentem a potência de agir do seu querido corpo e da sua correspondente potência de pensar e de escrever” (Corazza, 2008, p. 188).

- 2 Precisoões, *leitura*: “[...] entretanto tal escritura só é escrita na medida em que for lida por uma leitura sensível ao *scriptível* do texto” (Corazza, 2008, p. 187).
- 3 Precisoões, *escritura*: “[...] propostas concretas utopias estabelecidas estratégias com alvos definidos são próprias dos discursos transitivos dos *écrivains* escreventes cuja *écrivance* escrevência porta mensagens porque que exprimir algo”, “[...] e nunca são próprias dos *écrivains* escritores cujo discurso intransitivo só quer produzir sentidos por realizar a *écriture* escritura”, “[...] assim toda escritura é uma escrita mas nem toda escrita é uma escritura”, “[...] de modo que há textos em que não se percebe a sua escritura até que alguém a torne visível” (Corazza, 2008, p. 184, 185, 187).
- 4 Precisoões, *lecionar (escrever)*: “Poderíamos reduzir a quatro as possibilidades formais que se oferecem ao homem de pesquisa: 1º ele leciona; 2º ele é o homem de saber, e este saber está ligado às formas sempre coletivas da pesquisa especializada (psicanálise – ciência da não-ciência – ciências humanas, pesquisas científicas fundamentais); 3º ele associa sua pesquisa à afirmação de uma ação política; 4º ele escreve. Professor; homem de laboratório; homem da práxis; escritor. Estas são suas metamorfoses. Hegel, Freud e Einstein, Marx e Lenin, Nietzsche e Sade” (Blanchot, 2001, p. 32).
- 5 Precisoões, *espera*: “Permanecia todavia, como no momento em que o fuzilamento estava iminente, o sentimento de leveza que não conseguirei traduzir: liberto da vida? O infinito que se abre? Nem felicidade, nem infelicidade. Nem a ausência de temor e talvez já o *passo/não-passo* para-além. Sei, imagino que este sentimento inanalísável mudou o que lhe restava de existência. Como se a morte fora dele não pudesse doravante senão embater contra a morte nele”, escreve Blanchot (Blanchot, 2003, p. 19-21). Tal espessura da experiência, quem sabe, tenha sido um traço de sua existência invisível no espaço público, de suas lições que foram escritas – mas nunca ditas em uma sala de aula.
- 6 Precisoões, *escrileitura*: “[...] acontece em atos de ruptura, de desterritorializações e de devires-outros, que são sempre devires-minoritários”; onde “As Formas de Expressão [...] precedem as Formas de Conteúdo” (Corazza, 2011, p. 56). Ainda: nos trabalhos de Heuser (2016), Heuser e Monteiro (2022) e Costa (2022) há indícios e direções sobre como tal noção mobilizou um amplo projeto de pesquisa ligado ao Programa Observatório da Educação, intitulado *Escrileituras: um modo de ler-escrever em meio à vida* (desenvolvido entre 2011 e 2015), e posteriormente nomeou a *Rede de Pesquisa: Escrileituras da Diferença em Filosofia-Educação*. Desde então, inúmeros livros, artigos, dissertações e teses operam com a noção de *escrileitura*.
- 7 Precisoões, ZIP: o tema *poema pedagógico* foi tomado pelo Grupo de Pesquisa Zona de Investigações Poéticas (ZIP) em uma série de experimentações realizadas no ano de 2021, sob a orientação (*verbivocovisual*) da *imagem*, do *som*, da *palavra*.

Referências

- ANDRADE, Carlos Drummond de. **Sentimento do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2012.
- AQUINO, Júlio Groppa; CARVALHO, Claudia Regina Rodrigues; ZORDAN, Paola (Org.). **Sandramarcorazza**: obra, vidas, etc. Porto Alegre: UFRGS/Rede Escrileituras, 2022. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/escrileiturasrede/smc/>. Acesso em: 19 abr. 2022.

- AQUINO, Julio Groppa; CORAZZA, Sandra Mara; ADÓ, Máximo Daniel Lamela. Por alguma poética na docência: a didática como criação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, 2018, v. 34, e169875. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698169875>. Acesso em: 19 abr. 2022.
- BARTHES, Roland. **O óbvio e o obtuso**: ensaios críticos III. Tradução de Léa Novaes. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1990.
- BARTHES, Roland. **Crítica e verdade**. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Perspectiva, 2003a.
- BARTHES, Roland. **Roland Barthes por Roland Barthes**. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Estação Liberdade, 2003b.
- BARTHES, Roland. **O Rumor da Língua**. Tradução de Mário Laranjeira. São Paulo: Martins Fontes, 2004.
- BARTHES, Roland. **A preparação do romance I**: da vida à obra. Notas de cursos e seminários no *Collège de France*, 1978-1979. Tradução de Leyla Perrone-Moisés. São Paulo: Martins Fontes, 2005.
- BLANCHOT, Maurice. **A conversa infinita** – a palavra plural. V. 1. Tradução de Aurélio Guerra Neto. São Paulo: Escuta, 2001.
- BLANCHOT, Maurice. **O instante da minha morte**. Tradução de Fernanda Bernardo. Porto: Campo das Letras, 2003.
- CAMPOS, Haroldo de. **Depoimentos de oficina**. São Paulo: Unimarco Editora, 2002.
- CAMPOS, Haroldo de. **Galáxias**. São Paulo: Editora 34, 2004.
- CAMPOS, Haroldo de. **Metalinguagem & Outras Metas**: ensaios de teoria e crítica literária. São Paulo: Perspectiva, 2006.
- CAMPOS, Haroldo de. **Transcrição**. São Paulo: Perspectiva, 2013.
- CORAZZA, Sandra Mara. **Os cantos de Fouror**: escrita em filosofia-educação. Porto Alegre: SULINA/UFRGS, 2008.
- CORAZZA, Sandra Mara (Org.). **Fantasia de escritura**: filosofia, educação, literatura. Porto Alegre: Sulina, 2010.
- CORAZZA, Sandra Mara. Notas. In: HEUSER, Ester Maria Dreher (Org.). **Caderno de Notas I**: projeto, notas & ressonâncias. Cuiabá: Ed. UFMT, 2011.
- CORAZZA, Sandra Mara. **Didaticário de criação**: aula cheia. Porto Alegre: UFRGS, 2012.
- CORAZZA, Sandra Mara. **O que se transcria em educação?** Porto Alegre: UFRGS/DOISA, 2013.
- CORAZZA, Sandra Mara. O direito à poética na aula: sonhos de tinta. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 24, e240040, 2019a. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240040>. Acesso em: 19 abr. 2022.
- CORAZZA, Sandra Mara (Org.). **Breviário dos sonhos em educação**. São Leopoldo: Oikos, 2019b.
- CORAZZA, Sandra Mara. O Sonho da Docência: Fantástico Tear. **Pro-Posições**, Campinas, v. 32, e20200008, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8666813>. Acesso em: 19 abr. 2022.
- COSTA, Cristiano Bedin da. Os cantos de Fouror: notas de meu caderno de escrita. In: AQUINO, Júlio Groppa; CARVALHO, Claudia Regina Rodrigues; ZORDAN, Paola (Org.). **Sandramaracorazza**: obra, vidas, etc. Porto Alegre: UFRGS/Rede Escrituras, 2022. P. 60-84. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/escriturasrede/smc/>. Acesso em: 19 abr. 2022.

COSTA, Cristiano Bedin da; OLIVEIRA, Marcos da Rocha. Ao pé da palavra, céu acima: entre-lugar de uma docência-menos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 21, n. 3, p. 1468-1485, set./dez. 2021a. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol21iss3articles/costa-oliveira.html>. Acesso em: 19 abr. 2022.

COSTA, Cristiano Bedin da; OLIVEIRA, Marcos da Rocha. Entradas, disponibilidades luminosas: o luto como trabalho em Roland Barthes. *Criação & Crítica*, São Paulo, v. 30, n. 30, p. 365-379, 2021b. DOI: 10.11606/issn.1984-1124.i30p365-379. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/criacaoecritica/article/view/184388>. Acesso em: 19 abr. 2022.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. **O que é a filosofia?** Tradução de Bento Prado Jr. e Alberto Alonso Muñoz. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1997.

HEUSER, Ester Maria Dreher. Construcionismo de uma crítica genealógica de *esrileituras*. In: HEUSER, Ester Maria Dreher (Org.). **Caderno de notas 8: ética e filosofia política em meio à diferença e ao Esrileituras**. Cascavel: UNIOESTE, 2016.

HEUSER, Ester Maria Dreher; MONTEIRO, Silas Borges. *Esrileituras, a informe*. In: ZORDAN, Paola; NEU, Fabiano (Org.). **Vidas sonhadas em educação**. Porto Alegre: UFRGS, 2022. P. 59-63.

MAKARENKO, Anton. **Poema pedagógico**. Tradução de Tatiana Belinky. São Paulo: Editora 34, 2012.

NEGREIROS, José de Almada. **Poesia**. Obras completas – Vol.1. Portugal: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1986.

OLIVEIRA, Marcos da Rocha. **Método de dramatização da aula: o que é a pedagogia, a didática, o currículo?** 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014. Disponível em <http://hdl.handle.net/10183/94750>. Acesso em: 12 abr. 2022.

PAZ, Octavio. La tradición de la ruptura. In: PAZ, Octavio. **La casa de la presencia** – Poesía e Historia. México: Fondo de Cultura, [s/d]. P. 129-134.

PESSOA, Fernando. **Poesias de Álvaro de Campos**. Lisboa: Ática, 1944.

PIGLIA, Ricardo. **O último leitor**. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

PRADO, Adélia. **Bagagem**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1979.

Marcos da Rocha Oliveira é professor na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Licenciado em Pedagogia, é mestre e doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), na linha de pesquisa Filosofia da Diferença e Educação. Atua no núcleo estruturante do Grupo de Pesquisa Zona de Investigações Poéticas (ZIP).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9860-3720>

E-mail: marqosoliveira@gmail.com

Editora responsável: Fabiana de Amorim Marcello

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>>.